

通信教育課程の学生の現状と抱える課題

— 学生へのアンケート調査から —

教育学科 篠原正典

抄 録

本稿は「佛教大学総合研究所」における「遠隔教育と対面教育との連携に関する基礎的研究」の一環として、通信教育課程に在籍する学習者が抱える課題に関する調査結果の一部をまとめたものである。入学前後の通信教育課程に対する印象の違い、レポート提出や学習の継続における問題、スクーリングの効果など、一般的な通信教育課程の学習プロセスにおける学習状況と学生が抱える課題をまとめ、適宜、通信教育課程を提供する大学として改善すべき点などを提案する。また、いつでもどこでも学習が行えることが通信教育の利点ではあるが、一方で、決められたスケジュールに沿って学習することへの要望も強く、独学での学習に困難を感じる学生にとっては、学習を継続させる有効な手段となり得ることを提案する。得られた結果は日頃から予測されてきているものであるが、それらが数値となって明確になったことは有意義である。

1. はじめに

世界では、従来の対面授業にeラーニングによるオンライン教育がブレンド化された授業が広く行われている。例えば、2002年から米国の高等教育機関に対するオンライン教育に関する調査結果⁽¹⁾によると、少なくとも一つのオンラインコース受講者は、2012年秋にはコース登録者の約34%に該当し、学生の3人に一人がオンラインコースを受講している結果を示している。そして、その傾向はデータを取り始めた2002年から増加傾向を示している。また、同報告書の中で、2013年現在、高等教育機関の学長の約66%がオンライン教育を長期的な重要な戦略として位置づけているという結果や、オンライン教育を提供している大学の学長の約83%が、オンライン教育の方が通常の対

面教育に比べて学習効果が同等かそれ以上である、という意見を持っていることが報告されている。このように、オンライン教育は、高等教育の従来の対面授業の中に戦略的に位置づけられて導入されてきている。

また、2000年初期から教育のオープン化が進んでおり、どちらかというと閉鎖的であった教育がオープン化というパラダイムシフトを示してきている。2012年から大きな注目を集めているMOOC (Massive Open Online Course)⁽²⁾のような、インターネット上で誰もが無料で大学の講義を受講できる仕組みが世界規模で急速に拡大しており、高等教育における授業形態に影響を与え始めている。以前の大学の講義では、講師からの一方向の講義が学生に教授されていたが、近年では学生が主体的に行う学習が重要視され、アクティブラーニングといった学習形

態が注目されてきている。その事例の一つでもあるが、学生にMOOCのプラットフォームで提供される講義映像で学ばせ、大学の教室ではそれをもとに学生間で議論するといった反転授業と言われる形態が導入され始めた。これらは一般的に遠隔教育の領域に含まれるオンライン教育が、大学の対面教育とブレンドされた形態になってきていることを示している。

オンライン教育は遠隔教育の一部であり、インターネットの利点を生かして学習できる形態である。この学習過程で単位が取得でき卒業資格が得られれば、オンライン教育は従来の印刷物等で学習していた通信教育の今後の姿とも言える。実際、この傾向は世界的にも進められてきており、例えば通信教育を専門としてきた世界中のオープンユニバーシティでも、オンライン教育の導入は進められてきている。このような動向は、オンライン化により従来の対面教育と通信教育が融合していくことを予測させる。ちょうどスマホがパソコンと携帯電話が融合して、一つの技術・機器としてその位置づけを築いてきたように、通信教育と対面教育がオンライン教育により融合した形態になり得ることも考えられる。どこまで融合できるかはわからないが、両者の距離はオンライン教育によって縮まっていることは確かであろう。

しかし、両者にはまだ隔たりがある。最大の違いを極端な例で示すと、対面教育では教師と学生、学生と学生が同じ場でしかも決められたカリキュラムに従い、定められた学習速度で学習するのが一般的であるのに対し、遠隔教育は1人で自分自身のペースで学習する形態になっているということである。また、遠隔教育はその柔軟な学習時間や学習プロセスから、学習者に有職者が多いという学習者層の違いがあることや、一方で、その柔軟さがもたらす利点が問題となり、学習からの離脱者が対面教育に比較して多い⁽³⁾という問題も抱えている。

本研究は総合研究所の主要研究テーマである「遠隔教育と対面教育の協働の可能性」を研究する上で、まず、現在の遠隔教育が抱える様々な問題を明確にすることを目標においたものである。遠隔教育の代表例として、昔から印刷物教材による学習形態を行ってきている大学の通信教育を取り上げ、そこで学習する学習者に対するアンケート調査から、大学通信教育課程で学習する学生の状況と抱える問題等を抽出した。通信教育課程が抱える最大の問題は、休学者、退学者などの学習からの離脱者が多いことである。この問題は本研究の中で特に焦点を充てて研究を行った。その成果として「大学通信教育における学習の継続困難を招く要因」を明らかにした。その内容については、論文としてまとめた日本通信教育学会研究論集⁽⁴⁾を参照していただきたい。また、在学者と休学者との違い、あるいはレポート提出者と未提出者との違いについては、その一部について本稿でも触れているが、詳細は参考文献(4)に記載している。

本稿では、佛教大学の通信教育課程で学ぶ学習者の状況、および一般的な学習の流れの中で抱える問題を記述する。本研究で行った調査は佛教大学通信教育課程に在籍する学生を対象として行った。そのため、得られた結果やその状況に適合した提案は佛教大学特有のものもあるが、学習形態や単位取得までのプロセスは通信教育課程を提供しているいずれの大学でも類似していることから、それらの大学においても参考となる結果を含んでいるであろう。

2. 調査対象者と調査方法

佛教大学通信教育課程において、2013年6月1日現在の休学者および2年以上在学している学生の中でレポートを提出していない者、および、2013年8月に大学で開催されたスクーリン

表 1 調査対象者の内訳

		人数	割合
履修コース	本科	276	82.9%
	課程本科	54	16.2%
性別	男	166	49.8%
	女	167	50.2%
年齢	平均年齢	39.5(歳)	
回生	1回生	31	9.3%
	2回生	35	10.5%
	3回生	103	30.9%
	4回生	83	24.9%
	5回生以上	78	23.4%
就学状況	就学中	237	71.2%
	休学中	96	28.8%
レポート提出	提出有り	279	83.8%
	提出なし	52	15.6%
スクーリング出席	出席有り	315	94.6%
	出席無し	18	5.4%
所属学科	仏教	8	2.4%
	日文	13	3.9%
	中国	3	0.9%
	英米	20	6.0%
	日文	20	6.0%
	歴史	27	8.1%
	歴史	7	2.1%
	教育	187	56.2%
	現社	5	1.5%
	公政	1	0.3%
	社福	38	11.4%
	その他	5	1.5%

職業	公務員	28	8.4%
	教職員	36	10.8%
	会社員	79	23.7%
	自営	9	2.7%
	専業主婦	24	7.2%
	学生	9	2.7%
	パート	23	6.9%
	アルバイト	70	21.0%
	無職	31	9.3%
	その他	24	7.2%
最終学歴	高校	125	37.5%
	高専	10	3.0%
	短大	43	12.9%
	大学	59	17.7%
	大学院	7	2.1%
	専門学校	34	10.2%
	大学等中退	47	14.1%
	高卒認定	6	1.8%
	その他	2	0.6%
修得単位数	0	34	10.2%
	1～9	49	14.7%
	10～29	82	24.6%
	30～59	72	21.6%
	60以上	78	23.4%

グに参加した学生の一部を対象として調査を実施した。該当する休学者は984名、レポート未提出者は452名であり、これらの学生全員に対して調査用紙を郵送で送り、予め設定した締切日内に返信された結果を分析の対象とした。今回の調査の特徴は休学者を調査対象に含めたことである。スクーリング出席者に対しては、ス

クーリング授業の中で調査用紙を配布しその場で回収した。アンケート調査で回収した件数は333名である。表1にその内訳を示す。なお、数値は実際に回答のあった項目から算出した数値である。

調査項目の基本情報として、履修コース、性別、回生、年齢、修得単位数、所属学科、職業、最終学歴などを尋ねた。履修コースでは本科コースが約83%、課程本科コースが約16%、性別では男性と女性がほぼ50%、修得単位数では0単位：10%、1～9単位：15%、10～29単位：25%、30～59単位：22%、60単位以上：23%、所属学科では教育学科が56%と最も多く、その他大学の個々の学科に分布している。職業では会社員が24%と最も多く、次にアルバイトが21%、教職員が11%と続く。最終学歴は高校卒業が37%と最も多く、大学卒業が18%、大学中退が14%、短大卒業が13%と

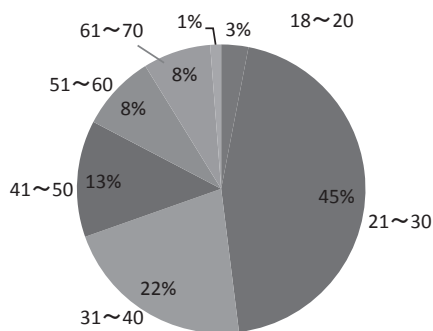


図 1 調査対象者の年齢分布

続く。年齢では図1に示すように18～70歳以上が対象者となっており、21～30歳が45%、31～40歳が22%、41～50歳が13%といった分布になっている。今回の調査対象者は本科生が83%と多く、またスクーリング出席者が教育学科の講義であったことから学生の学科に偏りが見られるが、その他の偏りは少ない。また、

本稿には職業、性別、最終学齢等の視点から分析した結果の詳細な記述は含めていない。

3. 調査項目

佛教大学の通信教育課程における学生を対象とした調査ではあるが、できるだけ一般的な通

表2 質問項目

1. 入学前の佛教大学の通信教育課程を選択した理由	1-1 学生への学習指導が手厚い
	1-2 卒業・修了が容易である
	1-3 カリキュラムが自分が学びたい内容と合致している
	1-4 職業上の免許取得に適している
	1-5 学費が安い
	1-6 通信教育の長い実績がある
	1-7 卒業生の社会的評価が高い
2. 入学後の状況	2-1 学生への学習指導が手厚い
	2-2 卒業・修了が容易である
	2-3 学習内容が自分が期待した（知りたい、必要としている）内容と合っている
	2-4 学習内容のレベル（難易度）が自分に適している
	2-5 学習内容に興味・関心が高まった（高まってきている）
	2-6 専門分野の知識が習得できた（習得できてきている）
	2-7 自身の教養が高まった（高まってきている）
	2-8 佛教大学の通信教育課程への入学を知人に勧めたい
3. 設題のレポート提出に関する問題	3-1 リポート設題提出に問題を抱えている
	3-2 リポートの書き方（形式や構成）がわからない
	3-3 設題に対して何を書けばよいのか（解答内容）がわからない
	3-4 設題は教科書（テキスト）を学習すれば解答できる内容である
	3-5 教材（テキスト）の内容が分かりにくい
	3-6 リポートが返却されるまでの期間は適切である
	3-7 教員による添削は丁寧である
	3-8 オンライン(SSInetなど)でのリポート返却を希望する
4. 学習および学習の継続に関する設問	4-1 教材（テキスト）を読み込んで学習を進めている
	4-2 シラバスで学習内容を確認している
	4-3 学習の進め方がわからない
	4-4 他に優先してやるべきことがあるため十分な学習時間が取れなくなった
	4-5 一人で学習することに困難を感じる
	4-6 明確な理由はないが、自身の学習目的が不明瞭になることがある
	4-7 明確な理由はないが、学習への興味が無くなることもある
	4-8 明確な理由はないが、学習時間が徐々に減少し、継続が難しくなることがある
	4-9 自分の責任でいつでも学習を止めてもいいという気持ちがある
	4-10 面識はなくても、共に学習する仲間がいると思えることで学習が継続できる
	4-11 面識のある、共に学習する仲間がいると学習が継続できる
	4-12 学習の進め方や内容を学生間で意見交換し合える場があると学習が継続できる
	4-13 4-12がオンライン上（フォーラムなど）にあればよい
	4-14 学習の内容について教員にもっと容易に質問できれば学習が継続できる
	4-15 4-14に関して、オンラインで質問できる仕組みがあればよい
5. スクーリングに関する設問	4-16 質問したことに対してもっと速やかに回答がなされれば学習が継続できる
	4-17 卒業（単位修得）までの学習スケジュールが定められていた方が学習が継続できる
	4-18 奨学金、学費貸付制度など学費支援策の拡充が学習の継続に重要である
	4-19 卒業・修了後の就業に関する支援が学習の継続に重要である
	5-1 スクーリングの受講を楽しみにしている
	5-2 テキスト履修に比べて授業内容が理解しやすい
	5-3 テキスト履修に比べて単位が取りやすい
	5-4 学仲間を作る機会である
	5-5 知り合った学友とその後連絡を取り合っている
	5-6 キャンパスでの対面授業であることで大学への帰属意識を持てる
	5-7 スクーリングへの出席は時間的・経済的に負担を感じる
	5-8 スクーリングに出席することに心理的に抵抗がある

信教育課程が抱える問題点等を明らかにすることを目的として調査項目を検討した。古くから行われてきている一般的な通信教育では、学生は教材を基に独学で学習し、大学で定められた必要な課題レポートを提出し、場合によってスクーリングと称される対面授業に出席し、最後に試験に合格すると単位が取得できる流れになっている。教材としてテキスト教材が主で、その他メディア教材などが用いられている。このような学習プロセスの中で通信教育課程における汎用的な問題として、学生はレポート提出に課題を抱えていたり⁽⁵⁾、学習継続が難しく途中でドロップアウトしたりするといったことが挙げられる。これは本学においても同様の問題として存在する。これらの問題に関する質問を含め、学習やスクーリング等に関する印象など、表2に示す質問を行った。これらの質問に対して「1. 全く当てはまらない、2. 当てはまらない、3. やや当てはまらない、4. やや

当てはまる、5. 当てはまる、6. 非常に当てはまる」の6件法で回答してもらった。特に表2に示す1群、2群の質問結果は佛教大学の通信教育課程に強く関連した内容であるが、3～5群の質問結果は汎用的に適用できることを期待して、質問項目を決めたものである。

得られたデータをSPSS（Statistical Package for Social Science）Ver.18により統計分析した。なお、極端に回答数が少ないデータを削除した結果、SPSS分析における有効データ数は在学者：234名、休学者：89名となった。

4. 結果とその分析

4.1 佛教大学通信教育課程の選択理由と入学後の印象

図2は入学にあたって佛大通信教育を選択した理由の回答結果の度数分布、図3は入学後の佛大通信教育に対する印象の度数分布を示す。

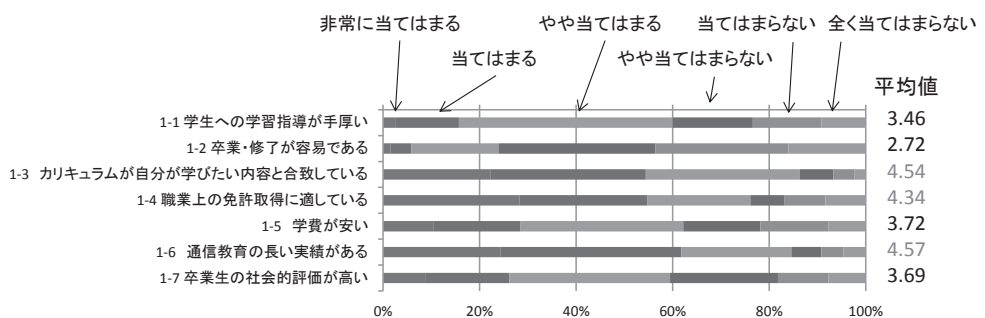


図2：佛教大学選択理由

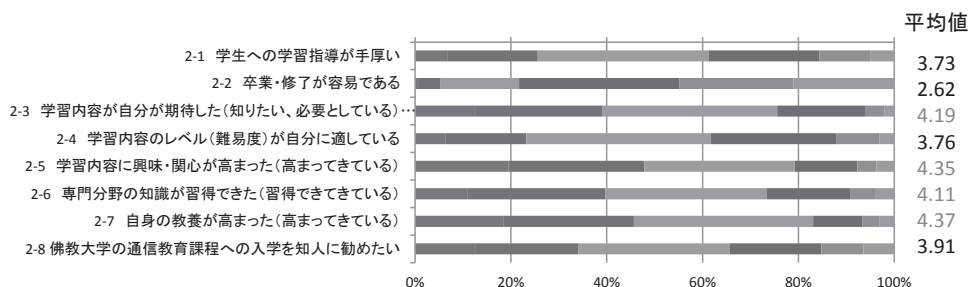


図3：入学後の印象

入学理由として高いのは、「1-6通信教育の長い実績」、「1-3カリキュラムが自分が学びたい内容と一致」、「1-4職業上の免許取得に適している」である。「1-1学生への学習指導の手厚さ」、「1-5学費の安さ」、「1-7卒業生の社会的評価の高さ」については、選択理由がほぼ同程度であり、「やや当てはまる」までを含めると約60%の学生が選択理由としている。「1-2卒業・修了が容易である」ことを選択理由としている学生は約24%と少ない。

これらの結果から、学生はカリキュラム内容や取得したい免許取得の適合性を主要な入学理由としていることがわかる。また、佛教大学の通信教育の長い実績が学生を引き付けていることがわかる。

一方、図3の入学後の印象を見ると、「2-5学習への興味・関心」、「2-6専門分野の知識習得」、「2-7教養の高まり」については80%の学生が「やや当てはまる」以上の回答を出しているが、「あてはまる」以上だと半数に満たないことから、学習効果が十分であるとは言い難い。「2-1学習指導が手厚い」と感じる学生の割合も多くはない。また、学習内容に関する回答を見ると、「2-3学習内容が自分が期待した（知りたい、必要としている）内容と合っている」と思っている学生は「やや当てはまる」以上だと約75%もいるが、後述するように、この値は入学前の期待に比べて有意な差（減少）が見られている。学習内容のレベルが自分に合っていると思う（当てはまる以上）学生数の割合はそ

表3 「学習内容が期待した内容と合っている」と比較的相関が強い項目

		2-4 学習内容のレベル（難易度）が自分に適している	2-5 学習内容に興味・関心が高まった（高まっている）	2-7 自身の教養が高まった（高まっている）	2-8 佛教大学の通信教育課程への入学を知人に勧めたい	2-6 専門分野の知識が習得できた（習得できている）	2-1 学生への学習指導が手厚い
2-3 学習内容が自分が期待した（知りたい、必要としている）内容と合っている	Pearson の相関係数	.543	.554	.472	.472	.450	.391
	有意確率（両側）	.000	.000	.000	.000	.000	.000

表4 「カリキュラム（学習内容）が学びたい（期待した）内容と合っているか」の入学前後の印象の違い

			平均値	標準誤差	t 値	差の95%信頼区間		有意水準（両側）
						下限	上限	
在学者	入学前	カリキュラムが自分が学びたい内容と合っている	4.47	1.215	3.792	0.119	0.375	0.000
	入学後	学習内容が自分が期待した（知りたい、必要としている）内容と合っている	4.23	1.108				
休学者	入学前	カリキュラムが自分が学びたい内容と合っている	4.68	1.079	5.259	0.358	0.794	0.000
	入学後	学習内容が自分が期待した（知りたい、必要としている）内容と合っている	4.11	1.181				
レポート提出者	入学前	カリキュラムが自分が学びたい内容と合っている	4.61	1.124	5.681	0.225	0.464	0.000
	入学後	学習内容が自分が期待した（知りたい、必要としている）内容と合っている	4.27	1.089				
レポート未提出者	入学前	カリキュラムが自分が学びたい内容と合っている	4.14	1.355	2.151	0.022	0.668	0.036
	入学後	学習内容が自分が期待した（知りたい、必要としている）内容と合っている	3.8	1.212				

れほど高くない。

ここで、入学選択理由の大きな要素でもある「2-3学習内容が自分が期待した内容と合っている」について、他の項目との関連を調べた。表3はこの項目と比較的相関が強い（相関係数がおおよそ0.4以上のもの）項目を挙げたものである。学習内容が自分が期待した内容が合っていると思う学生は、学習内容への興味・関心が高まっている、専門分野の知識習得ができて、自身の教養が高まったと感じている傾向があることがわかる。また、学習指導が手厚いと感じている。このことから学習内容が自分が知りたい、必要としている内容であると、興味や関心といった意欲が高まり、学習効果を感じていることが示唆される。

表4はこの項目について入学前と入学後の印象の違いを調べた結果である。在学者と休学者、レポート提出者とレポート未提出者に分けて、それぞれ対応のあるt検定で調べた結果を示す。在学者より休学者、またレポート提出者より未提出者の方が低い平均値を示している、すなわち、休学者が在学者より、またレポート未提出者が提出者より、学習内容が自分が期待した内容と合っていないと思っている傾向が見られる。また、いずれの学生においても入学後の方が入学前に比べて低く、5%もしくは1%の水準で有意な差が見られる。すなわち、大学の選択理由として大きな位置を占める「1-3カ

リキュラムが自分の学びたい内容と合っている」という期待が、実際に入学してみると「2-3学習内容が自分が期待していた内容と合っている」と思う割合が減少し、入学前と有意な差として現れていることがわかる。このことから、大学は入学後の学習内容の差が生じないように（むしろ、さらに適合するように）することが重要と考えられる。

4.2 知人に勧める佛教大学通信教育の要素

図3の「2-8佛教大学通信教育課程を知人に勧めたい」割合を見ると、「非常に当てはまる」、「当てはまる」と回答している合計の割合は約33%で3人の一人が佛教大学の通信教育課程を知人に勧めたいと思っていることがわかる。自身が受講している通信教育課程を知人に勧めたいと思うことは、その課程に満足感を感じ、さらに何らかの利点を感じている学生であると思われる。そこで、この項目とその他の項目との相関を調べた。表5に比較強い相関を有する項目を示す。「2-3の学習内容や2-4の学習レベルが自分に合っている」と思う学生は、勧めたいという傾向が見られる。この項目は入学理由の大きな柱となっていたこと、さらに、表4で述べたように、入学後の評価は入学前と比較して低くなっている事実があることから、大学として重要視する必要がある。また、「2-5学習への興味・関心」、「2-6知識の習得」、「2-7

表5 「佛教大学通信教育課程を知人に勧めたい」ことと比較的相関が強い項目

		1-6 通信教育の長い実績がある	1-7 卒業生の社会的評価が高い	2-1 学生への学習指導が手厚い	2-3 学習内容が自分が期待した（知りたい、必要としている）内容と合っている	2-4 学習内容のレベル（難易度）が自分に適している	2-5 学習内容に興味・関心が高まった（高まっている）	2-6 専門分野の知識が習得できた（習得できている）	2-7 自身の教養が高まった（高まっている）
2-8 佛教大学の通信教育課程への入学を知人に勧めたい	Pearson の相関係数	0.369	0.398	0.459	0.472	0.484	0.534	0.441	0.543
	有意確率（両側）	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

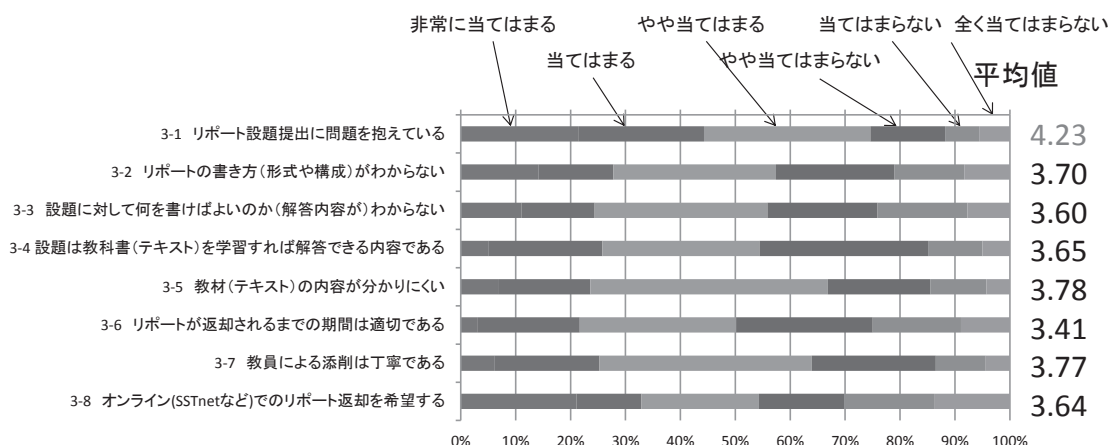


図4：リポート提出に関する調査結果

教養の習得」といった学習効果があることとも比較的強い相関があることから、学習効果を感じている学生は通信教育課程を知人に勧めたいと思っていることがわかる。また、「2-1学生への学習指導が手厚い」こととも比較的強い相関が見られる。すなわち、学生への学習指導が手厚いと思う人は勧めたいと思う傾向を示している。この項目は表3でも示したように、入学理由の重要な要素となっている「学習内容が自分が期待した内容と合っている」とも相関が見られることから、大学として重要視すべき項目であると考えられる。ちなみに、この表には示していないが、「学費が安い」と思う学生が「佛大通信を勧めたい」と思っている学生かという、そうではない（両者に相関は見られない：相関係数0.164）。

4.3 リポート提出に関する問題

これまで、通信教育課程の印象や学習効果の印象について記述してきたが、以降は学習の過程に関連する調査結果について記述する。学習者にとっては一つの区切りでもあり、かつ壁にもなっているリポート提出に関する状況を調べた。図4にリポート提出に関する質問への回答結果の度数分布を示す。この結果から、リポー

ト提出に問題を抱えている学生の割合は多い（「やや当てはまる」以上が約74%）。さらにその中で、半数以上がリポートの書き方（様式および解答内容）がわからないという結果となっている。このリポート提出に対する回答値は当然、今回の被験者の中のリポート提出者と未提出者では異なる⁽⁴⁾。本調査の有効回答数323件中リポート未提出者は49名、すなわち約15%であることから、図4の結果が示す割合は、リポート未提出者に関わらず、リポート提出者においてもリポート課題提出に問題を抱えている学生が多いことがわかる。この問題が発生している要因の一つであるかもしれないが、「設題は教科書を学習すれば解答できる内容」だと思っている割合は約25%と少ない（「やや当てはまる」まで含めても約54%）。また、教材の内容がわからないと思っている割合が多い（約67%）ことがわかる。これらの結果は「わかりやすい教材」が求められていることを示唆する。このことから、教材を学習すれば、あるいは教材に書かれた知識を応用すればリポート設題を解答できるようにすること、また、市販教材を使用している場合には、その教材から得られる知識を応用すれば解答できるリポート設題に改善すべきであろう。

リポートは教員によって添削がなされ、学生に返却されるしくみになっている。その教員の添削が丁寧であると思っているのは「やや当てはまる」まで含めても63%程度に過ぎない。また、その「リポートが返却されるまでの期間が適切である」と思っている割合は半数に過ぎないことがわかる。これらの回答値は満足できる値ではないと判断されることから、これらは改善すべき項目だと考えられる。返却の速度改善策として有効と考えられるオンラインでの返却に関して尋ねたものが、質問の3-8である。現在、リポートは学生から紙、あるいはSSTというシステムを使って電子データで大学に送られてくるが、大学からの返却は紙で行われている。「3-8オンラインでのレポートの返却を希望する」という質問は、リポートを電子データで学生に返却することへの希望を調査したものであるが、「非常に当てはまる」と回答している割合が他の質問に比較して多いものの、同時に「全く当てはまらない」という割合も多く、賛否が2分される結果となっている。

このリポート提出に関する問題は学習の進め方や学習の継続に大きく関わってくる。これについては次の4.4で記述する。

4.4 学習および学習の継続に関する問題

図5に学習および学習の継続に関する質問への回答結果の度数分布を示す。「4-1テキストを読み込んで学習を進めている」学生は42%程度に過ぎない。「やや当てはまる」まで含めると約73%になるが、通信教育の学習は本来教材を読み込んで学習することが前提とされていることから、この値は低いと評価される。3.3で「教材の内容がわからない」という質問に「やや当てはまる」以上を回答している割合が約67%存在することから、テキストを読み込んで学習を進めていない回答の中には、教材の内容がわからないから読み込んで学習していない、という状況があることも含まれていると考えられる。

「4-2シラバスで学習内容を確認している」学生は「やや当てはまる」までを含めると約



図5：学習および学習の継続に関する調査結果

89%と多いものの、「4-3学習の進め方が分からない」学生が半数以上(約52%)存在することから、シラバスの中に教材の重要な点や、教材の読み方まで含めた丁寧な記述が必要と考えられる。

続いて、学習の継続に関する回答結果を見ると、「4-4他に優先すべきことがあるため学習時間が取れなくなった」学生はかなり多く(「やや当てはまる」まで含めると約79%)、「非常に当てはまる」、「当てはまる」と回答している学生も多い。この設問に対して、今回の被験者の中の有職者(173名)の回答平均値は4.65、一方、職業なし(130名)の回答平均値は4.10であり、これらの値は有意確率1%未満で差が見られた。「優先すべきこと」を仕事と捉えたと、有職者の方が、学習時間が取れなくなったと回答しているのは当然の結果である。しかし、興味深いのは、本結果には示していないが、優先すべきことがあるため学習時間が取れなくなったということは、学習継続を困難にする直接的な原因とはなっていないことである。⁽⁴⁾

通信教育課程での学習に特徴的なことは、明確な理由がない状況でしだいに学習の継続が難しくなっていくことである。図5の結果から、明確な理由はないが、「4-6学習目的が不明確になる」、「4-7学習への興味がなくなる」、「4-8学習時間が減少する」といったことが「やや当てはまる」まで含めると半数以上の学生が該当している結果を示している。これは予測される問題ではあるが、その割合が大きいことは重大な問題である。この「明確な理由はないが」というのは、実は自身が認識していないだけであり、学習の進め方がわからない、レポート課題が提出できない、学習効果が上がらないといったことが理由になっているのである。⁽⁴⁾

通信教育課程の学習環境は独学での学習が一般である。そのため教師や学生間の双方向性が学習の継続に影響を与える⁽⁶⁻⁹⁾と言われている。

図5を見ると、特に「4-11面識のある仲間の存在」や「4-12、4-13学生間での意見交換の場」があると学習が継続できると思っている割合は高い(「やや当てはまる」まで含めると64~75%)。さらに「4-14教師に容易に質問できるしくみ」が学習の継続につながっている割合は約83%と非常に高く、しかも、「4-15オンラインでできる仕組み」に対する回答は非常に多い(約86%)。これは、「4-16 質問に対する速やかな回答」を望む割合が高い(約71%) こととも整合する。また、興味深いのは「4-17卒業(単位修得)までの学習スケジュールが定められていた方が学習の継続ができる」と思う割合が、「やや当てはまる」までを含めると約72%と多いことである。これは「いつでも好きなときに学習できる」という通信教育の利点が、学習の継続の面から見ると欠点になっているとも考えられる。欧米で行われているe-Learningを用いた遠隔授業では、教育の質保証のために、学習者が自身の都合に合わせて学習スケジュールを組み立てるSelf-paced Learningではなく、学習スケジュールが定められたCohort-based Learningが当然の形態となっている⁽¹⁰⁾。通学の場合のように明確に授業時間(通信では学習時間)を定めるほどの制約は必要ないが、例えば、学習の開始と終了を定め、学習目標を週単位で定め、その目標に達する期間の学習は、学生の自由裁量に任せる体制が学習の継続に効果的であることが想定される。すなわち学習の開始と終了、そしてマイルストーンとなる途中の学習目標を定めたカリキュラムを作り、選択可能とさせるなどの策があってもよいと考えられる。

4.5 リポート設問問題に関係する項目

表6に「3-1 リポート設問提出に問題を抱えている」と相関のある項目を示す。当然のことながら、「3-2 リポートの書き方が分からな

い」や「3-3設題に何を書けばよいかわからない」と強いもしくは比較的強い相関が見られる。また「4-3 学習の進め方がわからない」や「4-5 一人で学習することに困難を感じる」とも比較的強い相関が見られている。ここには示していないが、これらの結果は「4-3学習の進め方がわからない」と相関がある項目とほぼ類似していることもわかった。

「3-1レポート提出に問題を抱えていること」は、「3-5 教材の内容が分かりにくい」と弱い相関があり、「4-1教材（テキスト）を読み込んで学習を進めている」とは負の相関（読み込んで進めていない）、「2-4学習内容のレベル（難易度）が自分に適している」と負の相関、すなわち自分に適していないという関係が見られる。レベルが高いために教材が分かりにくいから読み込めないのか、教材を読み込んでいないために教材の内容が分からないのかについては不明であるが、レポート設題の問題が教材の読み込みや、教材および学習内容のレベルと関係があることがわかる。また、「3-1レポートの

提出に問題を抱えている」と感じている学生は、「4-6学習目的が不明確になる」、「4-7学習への興味がなくなる」、「4-9自分の責任でいつでも学習をやめてもいいという気持ちがある」と弱い相関があり、学習継続の意欲喪失とも関連がありそうである。

ここには示していないが、スクーリングに関連する項目とは相関が無いことから、レポート設題に関する問題解決に対して、スクーリングは対応策とはなりそうにない。また、「3-7教員による添削は丁寧である」こととは、相関係数は0.058であり、関連は見られない。すなわち、レポート設題提出の問題は教員の添削以前の問題であって、添削の丁寧さで解決できるものではなく、テキストの内容、レポートの書き方等を丁寧に行う方が、効果があるのではないかと考えられる。

4.6 Self-paced LearningからCohort-based Learningへの転換は有効か

4.4で「4-17卒業（単位修得）までの学習ス

表6 「レポート設題提出に問題を抱えている」と相関のある項目

		3-2 リ ポートの書 き方（形式 や構成）が わからない	3-3 設題 に対して何 を書けばよ いのか（解 答内容）が わからない	4-3 学習 の進め方が わからない	4-5 一人 で学習する ことに困難 を感じる	4-8 明確 な理由はないが、学習 時間が徐々に減少し、 継続が難しくなること がある	4-4 他に 優先してや るべきこと があるため 十分な学習 時間が取れ なくなった	4-17卒業 （単位修 得）までの 学習スケ ジュールが 定められて いた方が学 習が継続で きる
3-1 レポート設題 提出に問題を抱 えている	Pearson の 相関係数	. 718	. 679	. 564	. 518	. 443	. 390	. 299
	有意確率 （両側）	. 000	. 000	. 000	. 000	. 000	. 000	. 000

		4-7 明確 な理由はないが、学習 への興味が 無くなるこ とがある	2-4 学習 内容のレベ ル（難易 度）が自分 に適してい る	3-5 教材 （テキスト） の内容が分か りにくい	4-6 明確 な理由はないが、自身 の学習目的 が不明瞭に なることが ある	4-9 自分 の責任でい つでも学習 を止めても いいという 気持ちがある	4-1 教材 （テキスト） を読み込 んで学習 を進めてい る
3-1 レポート設題 提出に問題を抱 えている	Pearson の 相関係数	. 283	-. 275	. 273	. 264	. 246	-. 240
	有意確率 （両側）	. 000	. 000	. 000	. 000	. 000	. 000

スケジュールが定められていた方が学習の継続ができる」と思う割合が、「やや当てはまる」までを含めると約72%あることを述べた。これは通信教育の従来の利点と言われる「いつでも自分のペースで学習できること」に制限を設けた方がよいという考え方であり、注目すべき結果である。そこで、卒業（単位取得）までの学習スケジュールが定められた方が学習継続できると思う学生と、そう思わない学生間で何が違

うのかを調べた結果を表7に示す。表7は今回調査した項目の中で両者に有意確率5%未満で差が見られた項目のみを表示している。

表7の結果から、学習スケジュールが決められていた方が学習継続できている学生は、そうでない学生に比べて、学習内容が自分にあっていない、レポートの書き方や回答内容が分からずに問題を抱えている学生である。また一人で学習することに困難を感じているため

表7 単位取得までの学習スケジュールが決められていた方が学習継続できると
思う学生と、そうでない学生との違い

		N	平均値	標準偏差	有意確率(両側)	平均値の差	差の 95% 信頼区間	
							下限	上限
2-3 学習内容が自分が期待した(知りたい、必要としている)内容と合っている	思う	230	4.10	1.132	.049	-.278	-.554	-.002
	思わない	89	4.38	1.103				
3-1 リポート設題提出に問題を抱えている	思う	231	4.44	1.310	.000	.760	.431	1.089
	思わない	88	3.68	1.394				
3-2 リポートの書き方(形式や構成)がわからない	思う	231	3.90	1.421	.000	.709	.364	1.055
	思わない	89	3.19	1.372				
3-3 設題に対して何を書けばよいのか(解答内容)がわからない	思う	231	3.75	1.388	.002	.549	.208	.890
	思わない	88	3.20	1.374				
4-5 一人で学習することに困難を感じる	思う	234	4.21	1.471	.004	.527	.172	.883
	思わない	90	3.68	1.421				
4-13 4-12がオンライン上(フォーラムなど)にあればよい	思う	230	4.07	1.397	.001	.592	.243	.941
	思わない	90	3.48	1.501				
4-14 学習の内容について教員にもっと容易に質問できれば学習が継続できる	思う	234	4.63	1.166	.000	.628	.337	.919
	思わない	89	4.00	1.243				
4-15 4-14に関して、オンラインで質問できる仕組みがあればよい	思う	231	4.78	1.134	.000	.646	.310	.982
	思わない	90	4.13	1.447				
4-16 質問したことに対してもっと速やかに回答がなされれば学習が継続できる	思う	232	4.26	1.246	.002	.495	.184	.806
	思わない	89	3.76	1.323				
4-18 奨学金、学費貸付制度など学費支援策の拡充が学習の継続に重要である	思う	232	4.24	1.432	.001	.597	.243	.951
	思わない	89	3.64	1.471				
4-19 卒業・修了後の就業に関する支援が学習の継続に重要である	思う	231	4.12	1.441	.006	.503	.146	.860
	思わない	88	3.61	1.466				
5-2 テキスト履修に比べて授業内容が理解しやすい	思う	232	5.16	.942	.016	.359	.067	.652
	思わない	90	4.80	1.274				
5-3 テキスト履修に比べて単位が取りやすい	思う	231	4.92	1.060	.004	.467	.153	.780
	思わない	90	4.46	1.350				
5-6 キャンパスでの対面授業であることで大学への帰属意識を持てる	思う	230	4.76	1.179	.023	.401	.056	.745
	思わない	90	4.36	1.479				

か、教員に質問できることを希望し、しかも速やかな回答を希望している。学習者間で意見交換するフォーラム設置の希望や、学費支援策への要望も強い。この他、5-2、5-3、5-6に示すようにスクーリングに対する利点も感じている。これらのことから、一人で学習することが困難といった通信教育ならではの問題を感じている学生に対しては、むしろ、学習の進め方やスケジュールなどが定められたカリキュラムを提供したり、独学の問題を軽減するために、学習者間および教師との双方向性を支援したりする策が重要であることが示唆される。

4.7 スクーリングに対する印象

図6はスクーリングに関する質問への回答値の度数分布を示す。「5-1スクーリングの受講を楽しみにしている」まで含めると約82%と多い。これは、スクーリングに大きな利点を感じているからであろう。例えば、「5-2テキスト履修に比べて授業内容が理解しやすい」、「5-3単位が取りやすい」と思っている人が86%以上いることがわかる。スクーリングはこのような学習面での利点があるだけでなく、「5-4学ぶ仲間を作れる機会である」と思っている学生も85%いる。また、

知り合った学生とその後連絡を取り合っているのが半数以上いる。図5で「4-11面識のある共に学習する仲間がいると思えることで学習の継続ができる」と思う学生が全体で73%存在することから、仲間作りという意味でスクーリングは大きな役割を果たしていると考えられる。実際、「4-11」とスクーリングの「5-4学ぶ仲間を作れる機会である」、「5-5知り合った学友とその後連絡を取り合っている」とはそれぞれ相関係数が0.612、0.494といずれも比較的強い相関が見られている。また、スクーリングに出席することで「5-6大学への帰属意識を持つ」学生が83%もいることから、スクーリングは学習内容の理解しやすさや、仲間作りだけでなく、大学への帰属意識の醸成にも役立っていることがわかる。

一方で、スクーリングは地方で開催されることもあるが、主に大学で開催されることから、地方から時間をかけてまた、通学費、宿泊費などをかけて参加する必要がある。そのため、「5-7時間的経済的な負担を感じている」学生も約68%存在する。しかし、これは表8の相関関係に示すように、スクーリングの利点である5-1～6の項目とは相関は見られない。すなわち、メリットを感じているか否かと「時間的、経済

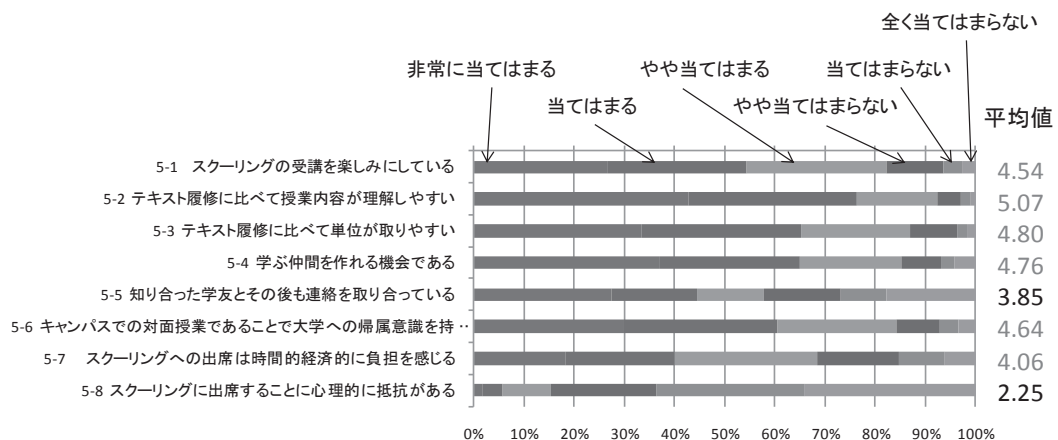


図6：スクーリングに関する調査結果

的な負担」を感じるこの関連はないということを示している。

この他、負の要素として考えられる「5-8クーリングに出席することへの心理的抵抗」を見て見ると、そう感じている割合は約15%と少ない。表8の項目間の相関関係を見ると、「5-7時間的経済的な負担」と「5-8心的負担」とは弱い相関が見られるように、時間的経済的負担の一部が心理的な負担になっていることも考えられる。

本報告書には示していないが、休学者と在学者、レポート提出者と未提出者間には、「5-5知り合った仲間とその後連絡を取り合っている」ことに対する有意差が見られるものの⁽⁴⁾、その他の項目には違いは見られなかった。

5. まとめ

このように通信教育課程に在学する学生のみならず休学者についても調査することにより、

現状学生が抱える問題がかなり明確になった。以下に本調査結果で得られた主要な点をまとめて示す。

- ① 学生はカリキュラム内容や取得したい免許取得の適合性を主要な入学理由としている。また、佛教大学の通信教育の長い実績が学生を引き付けている。
- ② 学習内容が自分が期待した内容が合っていると思う学生は、学習内容への興味・関心が高まっている、専門分野の知識習得ができて、自身の教養が高まったと感じている（比較的強い相関がある）。また、学習指導が手厚いと感じている。
- ③ 大学の選択理由として大きな位置を占める「カリキュラムが自分の学びたい内容と合っている」という期待が、実際に入学してみると「学習内容が自分が期待していた内容と合っている」と思う割合が減少し、入学前と有意な差として現れている。このことから、大学は入学後の学習内容の差が

表8 スクーリング質問項目間の相関関係

		5-1 スクーリングの受講を楽しみにしている	5-2 テキスト履修に比べて授業内容が理解しやすい	5-3 テキスト履修に比べて単位が取りやすい	5-4 学ぶ仲間を作れる機会である	5-5 知り合った学友とその後連絡を取り合っている	5-6 キャンパスでの対面授業であることで大学への帰属意識を持てる	5-7 スクーリングへの出席は時間的経済的に負担を感じる	5-8 スクーリングに出席することに心理的に抵抗がある
5-1 スクーリングの受講を楽しみにしている	Pearson の相関係数 有意確率 (両側)	1	.582 .000	.396 .000	.511 .000	.348 .000	.466 .000	-.086 .122	-.401 .000
5-2 テキスト履修に比べて授業内容が理解しやすい	Pearson の相関係数 有意確率 (両側)		1	.676 .000	.488 .000	.284 .000	.503 .000	-.039 .477	-.299 .000
5-3 テキスト履修に比べて単位が取りやすい	Pearson の相関係数 有意確率 (両側)			1	.423 .000	.213 .000	.349 .000	-.118 .034	-.300 .000
5-4 学ぶ仲間を作れる機会である	Pearson の相関係数 有意確率 (両側)				1	.607 .000	.576 .000	.032 .564	-.278 .000
5-5 知り合った学友とその後連絡を取り合っている	Pearson の相関係数 有意確率 (両側)					1	.401 .000	.075 .179	-.204 .000
5-6 キャンパスでの対面授業であることで大学への帰属意識を持てる	Pearson の相関係数 有意確率 (両側)						1	.061 .275	-.202 .000
5-7 スクーリングへの出席は時間的経済的に負担を感じる	Pearson の相関係数 有意確率 (両側)							1	.272 .000

生じないように（むしろ、さらに適合するように）することが重要である。

- ④ 「学習レベルや学習内容が自分に合っている」、また「学習への興味・関心、知識の習得、教養の習得といった学習効果がある」、「学生への学習指導が手厚い」と思う人は、佛教大学の通信教育課程を知人に勧めたいという傾向がある。
- ⑤ リポート提出に問題を抱えている学生が多く、わかりやすい教材が求められていると考えられる。また、教材を学習すれば、あるいは教材に書かれた知識を応用すればリポート設題は解答できる内容に改善すべきである。リポート設題提出の問題は添削の丁寧さで解決できるものではなく、テキストの内容、リポートの書き方等を丁寧に行うことが効果があるのではないかと考えられる。
- ⑥ 本来の通信教育課程の学習形態から判断すると、テキストを読み込んで学習を進めている学生は少ない。
- ⑦ 明確な理由はないが、「学習目的が不明確になる」、「学習への興味がなくなる」、「学習時間が減少する」といった問題に半数以上の学生が該当している。これは予測される問題ではあるが、その割合が大きいことは重大な問題である。
- ⑧ 一人で学習することが困難といった通信教育ならではの問題を感じている学生に対しては、むしろ、学習の進め方やスケジュールなどが定められたカリキュラムを提供したり、独学の問題を軽減するために、学習者間および教師との双方向性を支援する策が重要であることが示唆される。

以上のように、日頃から予測されてきている問題が数値となって浮き彫りになったことは有意義である。とくに本稿以外の論文でまとめた学習の継続困難を招く要因モデル⁽⁴⁾は当然の

結果として予測されるものであるが、それが統計分析により客観的な結果として得られたことは価値がある。今後は、これらの結果を基に大学として組織的にどのような具体的に対応すべきであるかを考えることが必要であろう。

本総研のテーマである「遠隔教育と対面教育との連携に関する基礎的研究」の視点から本結果を考えると、従来から通信教育の利点として挙げられていた「いつでも自分の好きなペースで学習できる」ということに少し制約をかける。すなわち、学習の進め方やスケジュールなどが定められたカリキュラムを提供することが、特に独学での学習に困難を感じる学生にとって、学習を継続させる有効な手段となるのではないかと考えられる。これは通学課程の学習の進め方に近づくことを意味する。まさに、対面教育との協働を考えることが重要であるという結果が得られたことは有意義である。

謝辞

本研究は、佛教大学総合研究所の「遠隔教育と対面教育との協働に関する基礎的研究」の一環として行われたものである。調査項目の精査にあたり、下記の方々にご助言いただいた。ここに感謝いたします。桜美林大学：鈴木克夫先生、大阪電気通信大学：金田啓徳先生、(株)デジタルナレッジ：小林健太郎氏、東京大学大学院：小塚典洋氏、総合研究大学院大学：石原朗子氏、佛教大学：白石克己先生、西岡正子先生、内山淳子先生、なお、佛教大学の3人の先生にはアンケート調査へのご協力もいただいた。重ねて感謝いたします。

【参考文献】

- (1) I. Elaine Allen and Jeff Seaman (2014) "Grade Change – Tracking Online Education in the

- United States” Babson Survey Research Group and Quahog Research Group, LLC.
Available in <http://www.onlinelearningsurvey.com/reports/gradechange.pdf>
- (2) 例えば、金成隆一 (2013) “ルポ MOOC革命 無料オンライン授業の衝撃”岩波書店
 - (3) Kember D. (1995). Open learning courses for adults: A model of student progress, Englewood cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications, pp.21-30.
 - (4) 篠原正典 (2014) “大学通信教育における学習の継続困難を招く要因”日本通信教育学会研究論集pp.17-33.
 - (5) Kempfer H. (1996). How to reduce dropouts in distance education, Universidad Estatal a Distancia San Jose, Costa Rica, p.46.
 - (6) Brown K. M. (1996). The role of internal and external factors in the discontinuation of off-campus student, Distance Education, Vol.17, No.1, pp.44-71.
 - (7) Morgan C. K. and Tam M. (2006). Unravelling the complexities of distance education student attrition, Distance Education, Published online 11 Aug., pp.96-108.
 - (8) Thompson E. (1997). Distance education dropout: What can we do, Teaching and Learning Forum 97, Online Available, http://otl.curtin.edu.au/professional_development/conferences/tlf/tlf1997/thompson.html (Retrieved on Feb.19, 2014)
 - (9) Shin N. and Kim J. (1999). An exploration of learner progress and drop-out in Korea National Open University, Distance Education, Vol.20, No.1, pp.81-95.
 - (10) 篠原正典、山村弘、清水康敬 (2007) “海外の高等教育におけるeラーニングの質保証の展開 – 2006年NIME国際シンポジウムから –”メディア教育研究 第3巻、第2号 pp.45-59.